



インクルーシブ教育に対する学生の態度の変化（1）： 発達障害の授業の効果

著者	藤本 浩一
著者別名	FUJIMOTO Koichi
雑誌名	神戸松蔭女子学院大学研究紀要．人間科学部篇
号	6
ページ	1-16
発行年	2017-03-05
URL	http://doi.org/10.14946/00001970

インクルーシブ教育に対する学生の態度の変化 (1) : 発達障害の授業の効果

藤本 浩一

神戸松蔭女子学院大学人間科学部

Author's E-mail Address: fujimt@shoin.ac.jp

Change of the students' attitude toward inclusive education (1) : The effect of lessons about developmental disorder

FUJIMOTO Koichi

Faculty of Human Sciences, Kobe Shoin Women's University

Abstract

中高教職課程履修生 1 年生 21 名にインクルーシブ教育についての 3 つの質問を行った。Q1 もしもあなたが教師 3 年目で、担当するクラスに発達障害児童生徒がいたらどう思いますか。また、あなたはどんな心配や悩みがありますか。自由に記述して下さい。Q2 もしもあなたが健常児童生徒の保護者なら、自分の子どもが発達障害児童生徒と一緒に教育を受けることをどう思いますか。自由に記述して下さい。Q3 発達障害児童生徒にとって、健常児童生徒と一緒に教育を受けることについて、自由に記述して下さい。学生たちは調査のために、3 回の発達障害授業の前後に質問に回答し、調査結果として、事前・事後の比較による検討が行われた。彼らの自由記述は、KHcoder というソフトによって解析され、それぞれの共起ネットワークを比較した。学生たちは事前調査では発達障害児をどう扱うかを心配していたが、授業後には、対象児への理解や相談によって子どもたちが成長する重要性に気づいた。学生たちは 3 回の授業によって、発達障害についての適切な知識と理解を得た。このことは彼女らが 3 人称から 2 人称の気持ちに変化したことを示している。

Three questions on Inclusive Education are posed to twenty-one of first year undergraduates, who are studying for teaching certificate of junior-high and high-school. Students were asked for survey before and after Developmental Disorder class for three times.

Q1. Describe how you feel if you have a student with developmental disorder at your third year of teaching career. What kind of concern and anxiety would you have?

Q2. Describe your opinion on school education together with children with developmental disorder, if you are a parent of ordinary student.

Q3. Describe freely on how children with developmental disorder feel, if they received education together with children without disabilities.

The result of survey was examined by pre- and post- comparative analysis. Their free text answers were analyzed by the software “KHcoder”, with the function of co-occurrence network analysis. Before the class, students were concerned about how to treat children with developmental disorders. After the class, however, they have found the importance that those children grow up by social understanding towards them and counseling. Students consequently acquired adequate knowledge and understanding of developmental disorders by three-time class. This is indicated by the fact: their mind has changed from that of third person to second person.

キーワード：特別支援教育、共起ネットワーク、教職課程

Key Words: special support education, collocation network, teacher-training course

1. はじめに

1-1. インクルーシブ教育の現状と課題

近年世界的な流れの中で、日本でも発達障害児童生徒と健常児童生徒とが一緒に教育を受けるインクルーシブ教育が導入されている。文部科学省の関連課の2012年報告では、「インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で共に学ぶことを追及するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要である」として、インクルーシブ教育とは健常児童生徒も障害児童生徒も、同じ場で共に教育を受けるものだと説明されている。

諸外国の事例を紹介した韓、他（2013）から、日本での取り組みの未来図をある程度予測できるであろう。彼らによれば、デンマークではいち早く通常学級での障害児の統合教育が取り入れられたが、1980年代には通常学級内で障害児が強い挫折感や劣等感を持って精神的に傷つく事態に陥ったために、健常児童生徒と分ける分離型特殊教育に逆戻りしてしまった。成功例として同著者たちが他の論文を引用して紹介しているのはイタリアで、全ての学校教育課程において公立の特殊学校および特殊学級が存在せず、障害児が通常学級で学ぶ権利が保障されている。ただしその裏付けとして、大卒後2年の研修が必要な支援教師が適宜配備され、複数担任制で子どもの人数が1クラス20名以下に限定されている。障害に応じた個別の教育計画が立てられ、他機関との連携も充実しているようだ。

イタリアではシステムが整備されていて、日本の教育事情と比べようもない。実際問題として、先に述べた文部科学省の報告では、続けて、「小・中学校における通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある「多様な学びの場」を用意しておくことが必要である」と述べられている。このことからすれば、日本での施策として、

必ずしも全員が同じクラスで学ぶことを目的にしていないイメージが見える。

熊地、他（2016）は特別支援学校教員 242 名によるアンケート調査結果から、特別支援学校で教育することの利点として、直接的な支援が可能であること、また、マイナス面としては特定の人間関係や特別支援学校という限られた環境をあげている。やはり通常学級と行き来することが望ましい。

1-2. 発達障害児支援の方針

現在では発達障害について数多くの書籍や研修会等で情報が得られ、専門家でなくても例えば尾崎、他（2013）のような簡単なチェックリストに従って観察すれば、ある程度は発達障害を見極めることができるようになった。次に望まれることは支援の具体策の周知であろう。現場の教師にとって、難しいから出来ないでは済まされず、支援の具体的な方法が必要となる。しかしながら発達障害の支援は、歯が痛いから歯医者に行って治してもらうとか、病気になったから病院で注射や投薬を受けるといった医療モデルではなく、日常生活の中で継続的に発達を促すものであるだけに、現場教師にとって時間的余裕がなく、専門的な知識やスキルが十分ではない中で、困難な問題となっている。

通常学級担任はクラスに気になる児童生徒がいたら、不十分な環境下でもどのように教育活動を行えばいいのだろうか。明らかになってきた発達障害児支援の方針のいくつかを次に検討する。

まずは①「得意を伸ばす」、②「不得意をカバーする」、③「自尊心を作る」、があげられる。①については、国語数学的な能力が弱ければ、美術芸術方面の能力を伸ばすなどで、②は不得意にこだわってそればかり練習するのではなく、アナログ時計の長針短針が読めなければデジタル時計を利用するとか、漢字を繰り返し書いて覚える代わりに象形文字ふうに記憶の工夫をするというように、代案を設けたり目標への迂回路・バイパスをたどるなどである。③については、叱られてばかりで自己無能感を持ったり、健常児童生徒に比較して激しい劣等感を抱いたりして二次障害に陥らないように、成功体験を重視し、対象児を理解し認め、ほめることで肯定的な自己感を作り、健全な発達を促すことである。

個別支援として、特に幼児期においては、④「特定他者との安定した愛着形成」が重要で、条件づけによる個々のスキル訓練だけでは情緒不安定になることがある。学校の通常クラスにおいても、対象児に寄り添い、気持ちを理解し受容してくれる教師や級友の存在は不可欠で、情緒面の安定のみならず学習面でも非常に大切である。

個別支援と同時に⑤「全体指導」も必要で、浜谷（2012）は最近の研究動向から、学級全体が落ち着くような支援を基盤にしてはじめて、対象児への個別の対応が有効であると指摘した。例えば関戸、他（2010）は、クラス全体から個別へと続く階層的予防モデルに従い、向社会的行動をカードで自己評価する形でクラス全体に指導・支援を行った。「宿題を忘れずに」などの項目と、1週間分の日付が書かれた「できたかな」カードで3点満点で自己評価を行わせた。第1次介入としてクラス全員に指導し、それが行き渡らない限り、個別支援のみでは目標達成が難しいと述べている。また、柳、他（2015）では、公立のある中学校の教

科担任を中心に、気になる生徒の気になる見立て（支援の見通し）を尋ねた結果、国語・理科・音楽で指導困難点や支援の方法が明らかになった。そこでは促しや単なるほめことばでなく、「次に～する？」「〇時まで」などの手法が具体的なエピソードとして語られた。そして、学級全体が変化する中で対象生徒の変容がみられた。

対象児への個別対応のみならず、仲間や社会・文化の中で刺激を受けて発達するという考えをもとにした⑥「社会文化的アプローチ」の有用性を、司城（2012）は説いている。彼女が示した方法は、行動のステップを示し、指示やプロンプトを実施する、対象児が好む強化子で随伴させる、健常児にもシールやほめ言葉を用いて同様の指導を行うなどで、チャイムを5回鳴らしたら着席する等を決めて、子どもたちが自らモニタリングし、互いに教え合うことの有効性を述べている。

教室においては、⑦「教え方や教材の工夫」も必要になる。LD児で読み障害の場合は、行ごとにスリットをあてて、その行しか見えないようにするとか、文字を大きく拡大したものを使うなどの教材の工夫が有効な場合がある。また、自閉症児には相手の感情理解を助けるために笑顔や困り顔の漫画を用いたり、幼稚園の一日のスケジュールを絵で見せたりすることはよく行われている。

視聴覚・触覚刺激の提示の仕方をさらに広げて、⑧「情報機器の利用」も考えに入れるべきであろう。教科書を読めないなら読めるまで訓練するのではなく、代読や音声変換ソフトなどを用いたり、計算が苦手なら電卓を使用することを認めたり、柔軟に対応すればよい。

最後に、そして最も大事なことは、⑨「楽しみながら学習する」ことが挙げられる。楽しみながら勉強すると学習内容がより効果的に身につくと誰もが口にするが、そのことには一定の科学的根拠がありそうだ。筒井（2010）は、脳内快感物質ともいわれるドーパミンが学習に関係することを動物実験で示した。マウスのドーパミン伝達にブレーキをかけると自ら進んで行動しにくくなったり、学習スピードが遅くなったりすることを明らかにしている。楽しみながら活動することで脳全体が活性化し、前頭前野での理解力や判断力が向上することが期待される。

1-3. 学生の意識の変化 —授業受講前後—

小林（2013）は大学生 741 名について、障害者イメージを調べている。障害児関連授業を半期 15 回受けた後では、迷惑・怖い・気の毒といった否定的イメージが減少し、おだやか・安全という安全イメージや個性的・明るいなどの肯定的イメージが増加して、身近な・共感できるという心理的距離も縮まった。授業という間接的な接触を通して、障害児者に対する正しい知識を獲得し理解が深まるとともに、肯定的イメージが増加した。

今野、他（2015）は教職課程 3 年生 20 数名に児童発達支援施設を見学させ、見学前後と 2 か月後に質問紙調査を行って、障害に対するイメージの変化を調べ、結果を易変性で分類した。見学後に肯定的評価が増えたものの数か月後に元に戻った「へ」の字型グラフ群では、それまであまり障害児と接したことがなく、見た目の印象で評定していたと仮定され、印象が薄れるにつれて元の否定的イメージに戻ったと考えられた。他方で、最初是否定的だったが徐々

に肯定的に変わった右上がり群では、やや接触経験が多く、見学してもやや懐疑的で必ずしも肯定的でなかったが、その後自分の中で肯定的な考えに自信を持ち、定着して、数か月後調査で最も肯定的になったと結論された。この易変性小群では、初めから大きな変化を見せないが、次第に障害に対する好印象を高め、将来教職の場で活かしていこうとする思いが語られた。今見えているだけの印象ではなく、立場が変わった視点から見直した現在の印象の違いをとらえた見方といえる。障害理解教育の以下の4つの視点が述べられた：①表面的な印象に頼らず、内面を見る、②負の側面にも注目させる、③体験の意味を発表・討論し、客観視して共有化する、④自分が次にどう行動するかを考えるように仕向ける、であった。

1-4. テキスト・マイニングを用いた研究

本研究では、結果の分析にKHcoderというテキスト・マイニングのソフトを用いた。研究例として、障害のある幼児の保育・教育について保育者に自由記述を求めた越中、他(2014)の調査がある。得られた自由記述のテキストファイルを当ソフトで解析すると、各段落内の語の出現頻度に従った処理がなされ、MDS(多次元尺度構成)、階層的クラスター、共起ネットワークなどが出力される。それらの結果から、園長や教頭においては、保護者に関する記述が多い一方で、主任と担任では保護者よりも障害のある幼児や保育者自身についての言及が多かったことが示された。

1-5. 本研究の目的

本研究では、中高教職科目の教育心理学受講生に、発達障害に関する3回の授業を行い、その前後にインクルーシブ教育についての質問に自由記述を求めた。結果をテキスト・マイニングのソフトを用いて分析し授業前後について比較することで、学生の意識に授業経験がどのように影響するかを調べることを目的とした。

2. 方法

2-1. 被験者

中学高校の英語・国語・家庭科の教員免許取得希望者が受ける教職必修科目「教育心理学」の1回生受講生で、発達障害について未履修の女子学生21名。

2-2. 質問紙

以下の通り前書きと3項目の質問文が記載されたA4質問紙1枚を配布して自由記述を求め、全員がほぼ書けた頃に回収した。氏名学年欄はなく、パスワードを記入することで事前・事後の本人同定を行った。個人情報の保管に厳重に注意し、個人が特定されることがないことを説明した上で、協力できる人だけ回答してもらえばよいことを口頭で述べた。

「現在日本では、世界的な流れの中で、発達障害児童生徒を健常児童生徒から分けて教育するかつての分離教育から、両者が同じ場で教育を受けるインクルーシブ教育(inclusive=包括的な)に方針が変わりました。これを受けて以下の質問にお答え下さい。なお、発達障害

とは、全般的な知的遅れはないのに脳の働きの問題で、人とコミュニケーションが難しかったり、漢字が書けなかったり、集中できずに離席したり等の行動が見られるものです。

Q1 もしもあなたが教師3年目で、担当するクラスに発達障害児童生徒がいたらどう思いますか。また、あなたはどんな心配や悩みがありますか。自由に記述して下さい。

Q2 もしもあなたが健常児童生徒の保護者なら、自分の子どもが発達障害児童生徒と一緒に教育を受けることをどう思いますか。自由に記述して下さい。

Q3 発達障害児童生徒にとって、健常児童生徒と一緒に教育を受けることについて、自由に記述して下さい。」

2-3. 講義内容と手続き

発達障害児支援に関する3回の授業を行い、最初の授業の始めに事前調査を実施し、3回目終了後の次の授業の冒頭に事後調査を行った。授業は主として前述1-2節「発達障害児支援の方針」の内容で、2回の授業でパワーポイント30画面と、同内容の印刷物を配布した。3回目の授業ではDVD教材を用いて解説し、続けてNHKのDVD『君が僕の息子について教えてくれたこと』という自閉症青年のドキュメンタリーを一部省略して上映した。事後調査を3回目終了時点ではなく1週間後に行ったのは、このビデオが感動的で視聴直後では印象が強すぎると判断したためである。

3. 結果と考察

3つの質問に対する事前事後調査結果の自由記述を、立命館大学の樋口耕一氏によって提供されたフリー・ソフトKHcoderを用いて分析し、各段落内での単語がどれほど共通に生起するかを示す共起ネットワークを出力して、3つの質問×事前事後の計6つの図を得た(図1～6)。考察にあたっては、同時に分析・出力した階層的クラスター分析(Ward法、Jaccard距離による)と、『』で示したような個人別の自由記述文章を参照した。

質問別に以下に結果と考察を示した。

3-1. Q1「もしもあなたが教師3年目で、担当するクラスに発達障害児童生徒がいたらどう思いますか。また、あなたはどんな心配や悩みがありますか。」

図1に事前調査結果の共起ネットワークを示した。図中のいくつかのまとまり毎に出現単語をつなげて、個人の自由記述を参照して文章化すると、まず、左から「学校を楽しいものと感じてくれるように、発達障害児と健常児の関係を生活を配慮する必要がある」、「自分は生徒に目を配りつつ、レベルに応じて考えながら勉強を教えることが出来るか悩む」、「グループ学習や作業において、両方について時間や方法を工夫しなければならない」、そして右上の「両者への接し方や教育の仕方を変えることもあるだろう」といった、教え方の工夫や調整、教師としての力量の心配事が多く見られる。また、右側では「特別扱いせず周りと一緒に扱うことで、本人には悪いことになるかも知れない」懸念や、「適切なコミュニケーションがとれるように、そして遅れを見れるように、発達障害児の行動に毎回気を付けることができるか」

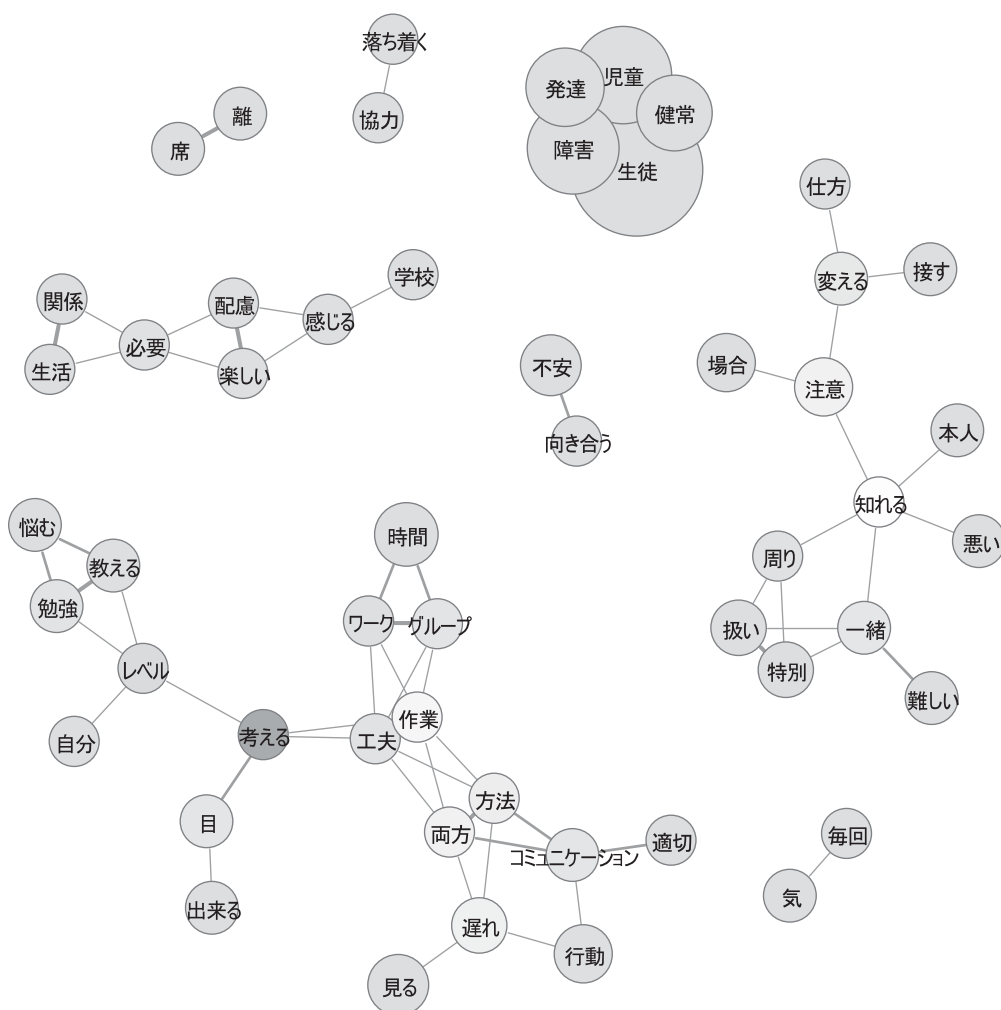


図1 教職事前 Q1 共起ネットワーク

という不安が表明された。ただしそれらは、「困った子は実は本人が困っている」という指摘と対照的に、やや第三者的な周囲の困り感にとどまっているといえる。

図2に事後調査結果を示した。図中のまとまりを上から順に図1と同様に文章化すると、「発達障害児を配慮するあまり、他の子を平等に見てあげられないのでは」という不安や、「健常生徒と接して受け入れられるか」という心配があり、「インクルーシブ教育で周りやクラスへのよくない影響があるかも知れない」という悩みがつづられている。これは授業で発達障害児のことを詳しく学んだ結果、安易に一緒に教育することが難しいという認識が深まったと考えられる。図の左右では「教材を作ったり」、「授業が出来る」かどうかという心配事は事前調査同様に根強いものがある。他方で、「皆が成長するために悩みを相談し合うことで少しずつ良い方に」という方向性が示され、「目を配り手助けするために発達障害児をよく理解し、特徴

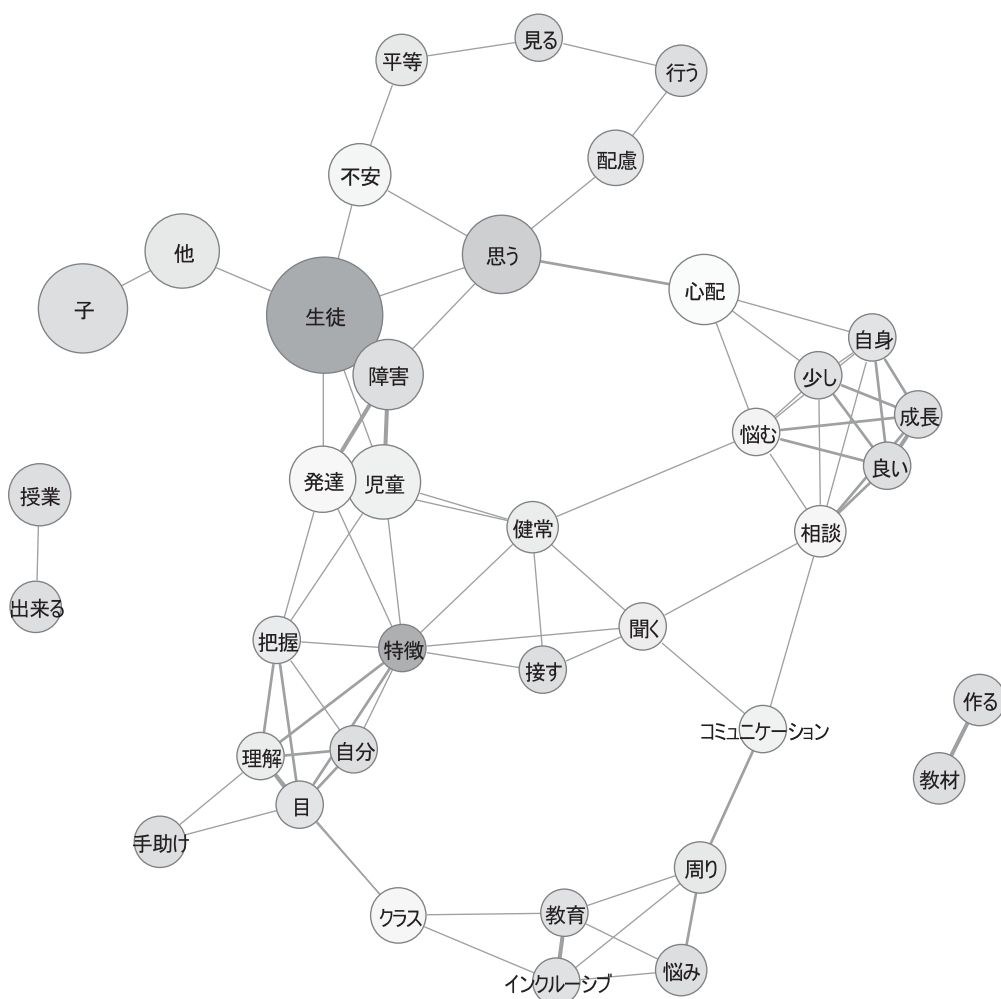


図2 教職事後 Q1 共起ネットワーク

を把握」して、発達やクラスにつなげていくという面が表れている。「理解」「特徴」「把握」という視点は、事後調査で新たに出現しており、授業で発達障害の実情を知ること、より身近に感じられるようになったと考えられ、いわば3人称から2人称に意識が移行したといえよう。

個々の学生の事前事後の比較では、事前で『私の力でその子の学校生活を意味あるものに出来るか不安』から、同一学生の事後で『その子と向き合うために他の教師に手助けを求める。合理的配慮を行う』ように具体化し、発達障害児に対して一歩踏み込んだ記述になっている。別の学生は、事前調査で『クラスにその子がなじめるか不安』から、事後では『まずその子を理解し、把握しなければいけない』と述べ、発達障害児に2人称的に向き合おうとしている気持ちが伺える。

3-2. Q2 「もしもあなたが健常児童生徒の保護者なら、自分の子どもが発達障害児童生徒と一緒に教育を受けることをどう思いますか。」

図3の事前調査結果では、「健常児が障害児との経験を共有することで人としての思いやりの心を持ち、差別しないことを学べるよい機会である」という肯定的な側面と、「いろいろ問題が生じて健常児に迷惑になったり、逆に担任の指導により健常児が悪いとされないか、考えてしまう」、また、「健常児がちゃんと理解してくれるのか、障害児に対して反抗したり互いにケガをしたりしないか心配」、「自分の子どものペースが乱されるのは困る」などの否定的な面が語られた。

図4の事後調査から、「一緒に学ぶことで子ども同士の成長が期待される良い機会である」

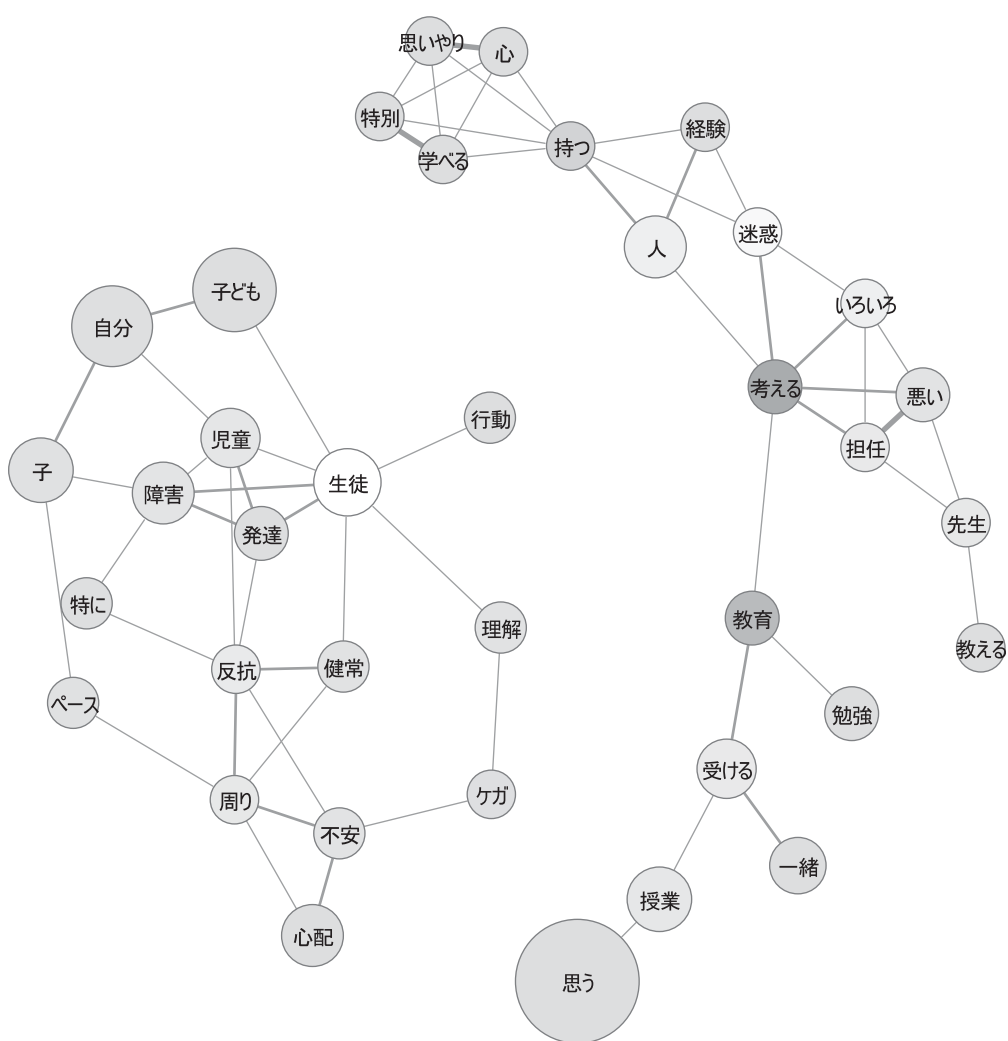


図3 教職事前 Q2 共起ネットワーク

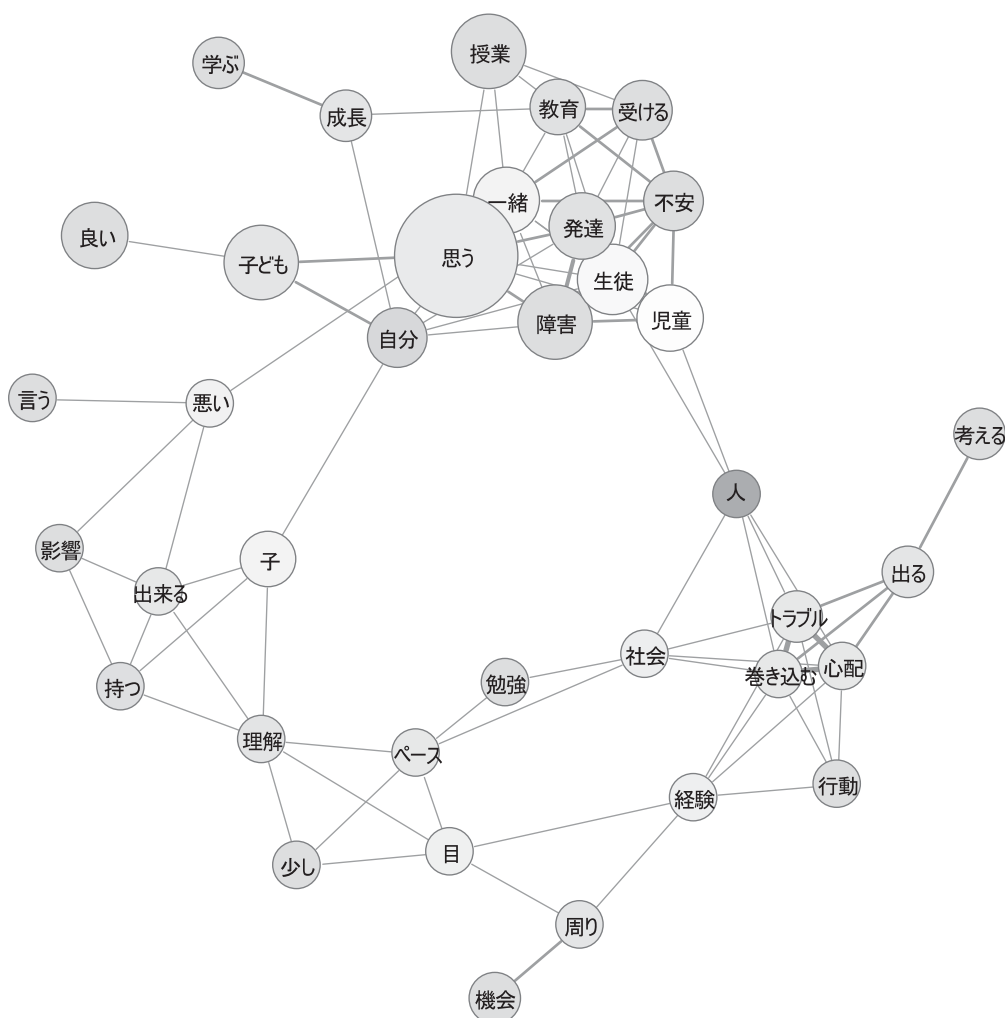


図4 教職事後 Q2 共起ネットワーク

という意識が高まる一方で、発達障害の実情を学んだ結果、「互いにトラブルに巻き込まれないだろうかと心配である」、「一緒に授業を受けるという教育がそれほど簡単ではない、不安がある」という気持ちも増えたと見られる。このように、授業によって発達障害の内実をある程度知れば、楽観的な平等主義ではなく、実際の困難を見出すようになった。事前調査で否定的な意見の学生は、事後でも一緒に受けさせたくないという意見が変わらず、現場の指導の困難を予想した記述が多かった。

3-3. Q3 「発達障害児童生徒にとって、健常児童生徒と一緒に教育を受けることについて」

この質問は発達障害児の側からの観点を問うたもので、図5（事前）のまとまりから判断すると、「他の子と一緒に学ぶことで、勉強の点で違いがはっきりして、プレッシャーを感じるのでは」と、「漢字が書けずに馬鹿にされるのでは」といった学習面での劣等感が言及された。また、「互いに理解する機会であるが、それがうまくいかない問題になる」可能性があり、「クラスで孤立する不安」が懸念された。一緒に教育を受けることは理念として良いことだと認めつつ、他児との違いから劣等感を抱いたり孤立することの不安が指摘されたといえる。

図6の事後調査結果では、「健常児と比べて出来ることと出来ないことがあり」、「一緒に授業を受けると感じることも多々あって」、「特別扱いされて周りとの関係が難しくなる」こと

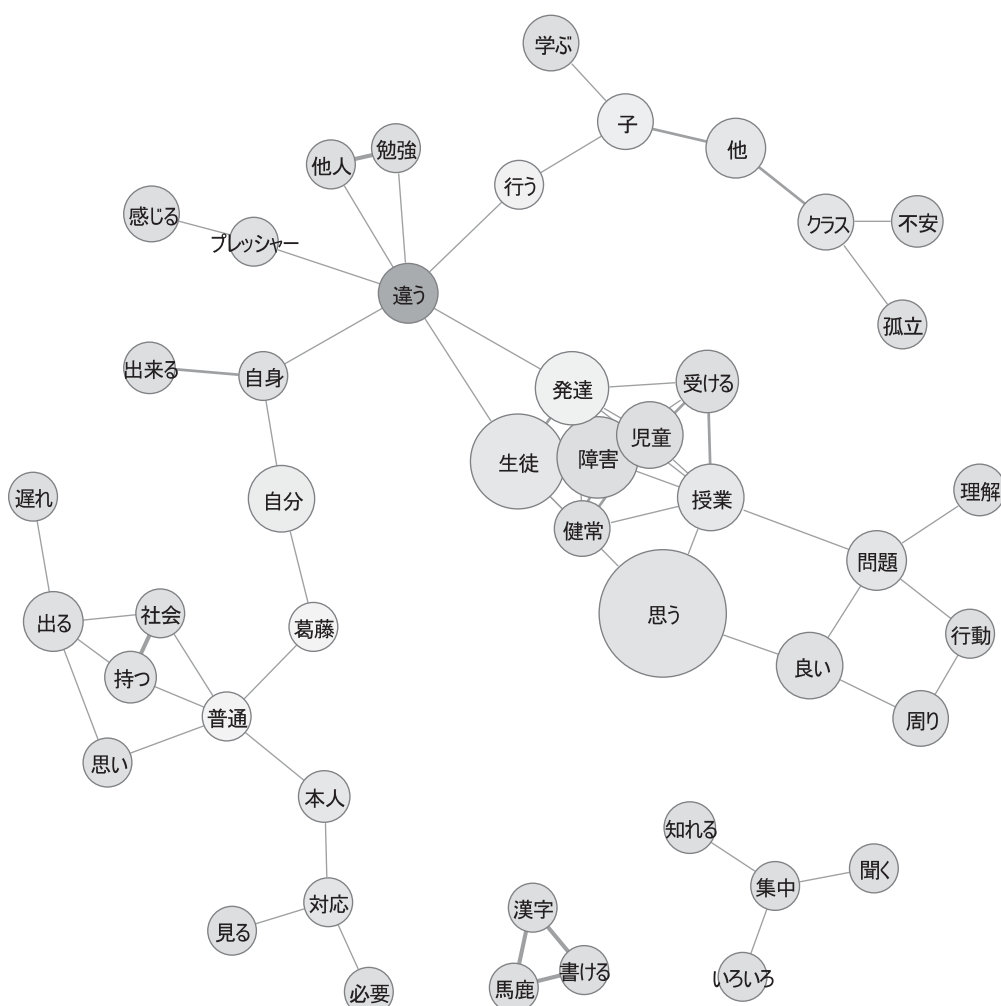


図5 教職事前 Q3 共起ネットワーク

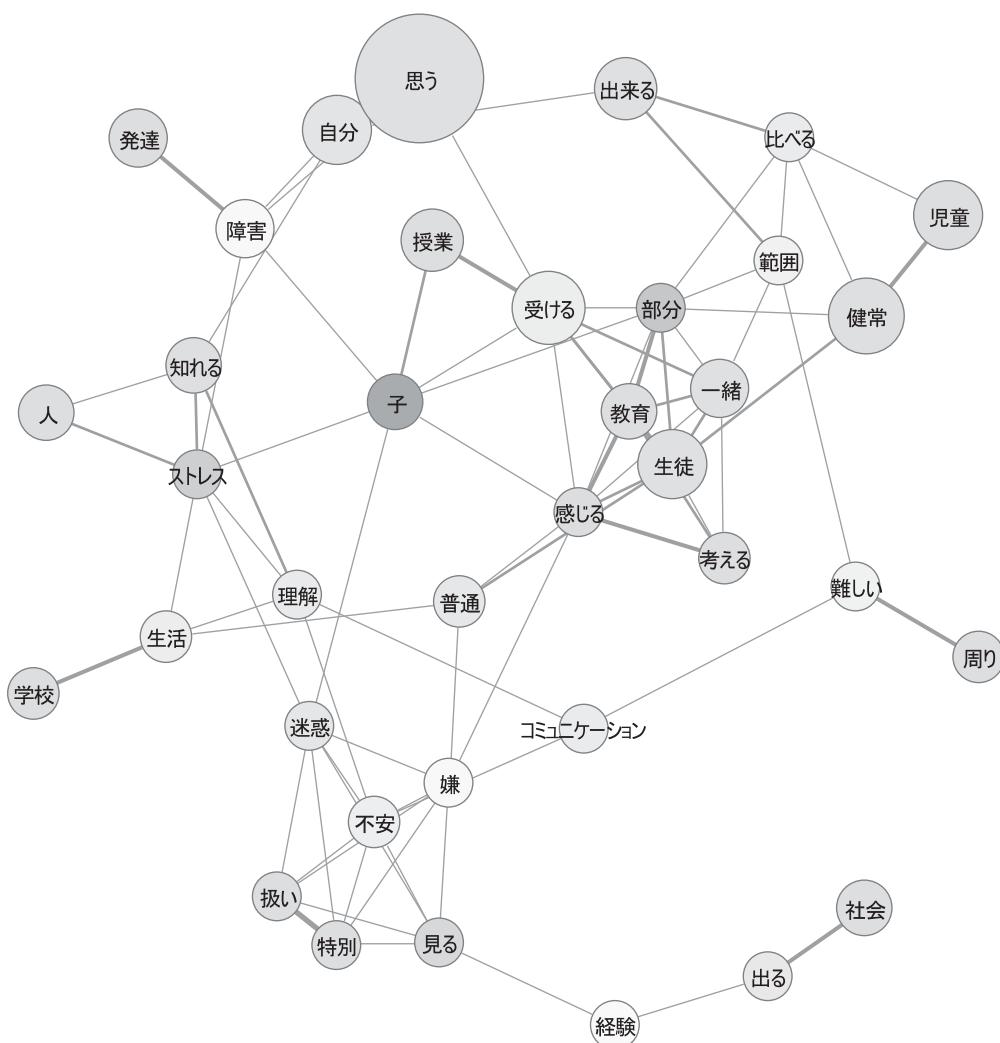


図6 教職事後 Q3 共起ネットワーク

の不安が表明されているが、図5に比べて学習面での違いや劣等感という傾向が影を潜めている。その代わりに「無理解によるストレス」や、「自分が迷惑をかけている」と心苦しく思うかも知れないという、発達障害児の心に寄り添った記述になっていた。そして、「学校生活を普通に」楽しく送れるだろうという予想が語られている。

ここでも図1と2の比較と同様に、事後調査においては、発達障害児の立場により接近した傾向、つまり私とあなたという2人称的な視点が見えた。ただしそれは必ずしも楽観的な意見への変化ではなく、事前に『良い経験になると思う』と述べた学生は、事後で『健常児童と自分を比べてしまったり、自分は出来ないとマイナスに考えてしまうか』と心配している。単純な楽観論から、発達障害児の現実をより実感するようになったといえる。

3-4.3 人称から2人称へ

2016年10月29日東京にて、人間科学における「二人称的アプローチ」というテーマでシンポジウムが行われた。そこでは発達心理学者のレヴィが自ら母になって子どもを見たときに従来の発達心理学が見落としていたことに気づかされた経験から、3人称的な学問研究以上に、母子という2人称的アプローチが新たな発見につながることを力説した。また、松沢はチンパンジーと1対1の信頼関係を築いてこそ、類人猿の研究が発展することを報告していた。

本研究において示された事前から事後への被験者たちの意識の変化は、3人称の傍観者的立場から、発達障害児童生徒に寄り添った2人称的な立場への変換ととらえることができる。1-3で述べた発達障害児支援の方針の中で、④「特定他者との愛着形成」という個別指導と、⑤「全体指導」の両方が大切であると述べたが、後者のクラス全体に対する指導においても、対象児をわが子・兄弟姉妹として2人称的に対処できることが求められる。ただし多人数の児童生徒を扱う公教育であるからには、皆を肉親として扱うことは出来ないので、実際上は2.5人称的視点を目指すことになるだろう。

3-5. 教師をはじめとした支援者が抱く困難

本調査では、教職課程大学1年生がインクルーシブ教育についての様々な心配や悩みを予想したが、それらは実際の教育現場で必ずしも解決されていないようだ。

通常学級を担当する教師は、気になる児童生徒の指導においてどのような困難を抱いているかを調べた。熊地、他(2013)は、特別支援学校教員8名に、知的遅れのない発達障害児を指導する中で感じる難しさについて自由記述してもらった。その結果、障害特性に起因する難しさとして、不安や劣等感などの心理面、決まりの理解不足などの認知面、他者理解などの対人面、集団参加などの行動面のカテゴリーに分けられ、また、支援方法の難しさとして、緊張度の高い対応、指導方法、支援の限界、チームでの対応、外部との連携、進路指導や進路選択などのカテゴリーに分けられて、それぞれの困難性が明らかになった。

森、他(2012)は、特別支援教育に携わる教師のストレスに注目した。彼らは、障害のある幼児・児童・生徒の指導を担当している特別支援学校教諭免許状未取得の教員54名を対象に質問紙調査を実施し、精神健康度の他に、ストレスとを感じる専門性を調べたところ、割合が最も高かった順に、保護者への対応、支援計画の作成、授業実践力、指導技術、同僚や管理職との信頼関係の構築、評価の工夫、統制力、企画力、教材開発、進路指導、そして児童理解、障害理解などがあつた。

現場教師は専門家を必要としている。では、専門家の助言についてどう思っているのだろうか。宮本、他(2014)は、教師が試行錯誤を重ねる中で、コーディネーターの支援により変容していった事例もあれば、コーディネーターから否定的なことを言われて以来、相談をためらってしまうケースなどもあり、コーディネーターが学級担任の話を丁寧に聞くことができるか否かが決め手になることを報告している。

コーディネーターは専門家といえども、発達障害支援の「特効薬」を持っているわけでは

なく、対象児を取り巻く教師や学校、保護者などと連絡して辛抱強く活動を行っている。その中で、様々な問題点を抱えることになり、武田、他（2013）の調査では、巡回指導者から見た困難性として、学校側の意識・態度の多様性、支援のあり方、保護者支援のあり方が示された。

3-6. 今後の障害理解教育について

本研究では、3回分の授業ではあるが、学生たちの意識の変化をある程度もたらしたことは、今後の障害理解教育について示唆を与えるであろう。

藤井（2016）によれば、学生はインクルーシブ教育に関する授業で、障害の理解と支援、障害者の社会参加、インクルーシブ教育と特別支援教育について学んだが、さらに学生が求める授業の内容として、障害の理解と支援の項目では、当事者とのかわり、そしてインクルーシブ教育と特別支援の項目では、現状と課題を特に知りたいと望んでおり、実際的で現場に役立つ知識を得たいと考えていることがわかった。

和泉、他（2014）は障害者に対する否定的イメージを意識下で持っていることが、投影法や生理的指標で明示されることを示した。もっとも、潜在意識として障害者に対する否定的イメージを持っていることが果たして「悪」といえるだろうか。また、そういうイメージを潜在的にも持たないことが「善」なのだろうか。どちらでもないであろう。障害児者に否定的イメージを持つ要因は、知識や接触経験が不足していたり、摂取する情報の種類による偏見であったり、また、偏見を抑制しようとする人格特徴であったりする。従って障害者差別をなくすためには、知識や接触経験を増やし、良質な情報を提供することであるといえる。

教職を志す学生は、将来発達障害児者に出会うので、傍観者的に「扱いに困る」という意識から、彼らに2人称的に寄り添って彼らの「困り感」を受容できるように、知識や経験を蓄積する必要がある。

障害理解教育は将来の教員にとって必要事項であると共に、クラス全員の児童生徒にも不可欠である。障害理解教育の実情を調べた今枝、他（2013）によると、調査した小中学校208校のうち半数前後で、交流および共同学習、在籍児童生徒説明などが行われていた。さらなる普及が求められる。

4. 文献

- 藤井 慶博 2016 教員養成におけるインクルーシブ教育に関する授業の検討 ～一般学生に対する質問紙調査を通して～ 秋田大学教育文化学部研究紀要教育科学部門 71, 97-103.
- 浜谷 直人 2012 通常学級における特別支援教育の研究結果と課題 教育心理学年報 51, 85-94.
- 今枝 史雄、楠 敬太、金森 裕治 2013 通常の小・中学校における障害理解教育の実態に関する研究（第Ⅰ報）－実施状況及び教員の意識に関する調査を通して－ 大阪教育

大学紀要 IV 61 (2), 63-76.

和泉 綾子、田口 禎子、三浦 巧也、同山亞希、林 安紀子、橋本 創一、池田 一成、栗田 季佳、楠見 孝 2014 障害者に対する潜在的態度の研究動向と展望 教育心理学研究 62, 64-80.

韓 唱完、小原 愛子、矢野 夏樹、青木真理恵 2013 日本の特別支援教育におけるインクルーシブ教育の現状と今後の課題に関する文献的考察 -現状分析と国際比較分析を通して- 琉球大学教育学部紀要 83, 113-120.

小林 正幸 2013 通常教育教員養成における特別支援教育プログラム構築のための基礎的な検討 (2) -教師志望大学生の障害者理解と障害理解教育に関する調査- 東京学芸大学紀要総合教育科学系 II 64, 235-243.

今野 博信、前田 潤 2015 発達障害のポジティブイメージの増減と持続に関する検討 室工大紀要 65, 67-76.

越中 康治、廣瀬 真喜子、松井剛太、朴 信永、若林 紀乃、八島美菜子、山崎 晃 2014 障害のある幼児の保育に関する保育者の意見 -テキストマイニングを用いた職種による特徴の検討- 宮城教育大学情報処理センター研究紀要 21, 33-38.

熊地 需、佐藤 圭吾、斎藤 孝、武田 篤 2013 特別支援学校に在籍する知的発達に遅れのない発達障害児の現状と課題 (2) -教員が抱く困難性について- 秋田大学教育文化学部研究紀要教育科学部門 68, 97-101.

熊地 需、藤井 慶博、齋藤 孝、武田 篤 2016 特別支援学校に在籍する知的発達に遅れのない発達障害児の現状と課題 (5) -特別支援学校での積極的な支援に向けて- 秋田大学教育文化学部教育科学部門 71, 105-109.

宮本 秀雄、木船 憲幸 2014 特別支援教育コーディネーターからの支援による学級担任の特別支援教育に対する意識の変容プロセス 特殊教育学研究 52 (1), 13-24.

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 2012 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のために特別支援教育の推進 (報告) 概要

森 浩平、田中 敦士 2012 特別支援教育に携わる教師の精神健康度とストレス要因 -メンタルヘルスチェックの分析結果から- 琉球大学教育学部紀要 80, 183-189.

尾崎 康子、小林 真、水内 豊和、阿部 美穂子 2013 保育社による幼児用発達賞がチェックリスト (CHEDY) の有用性に関する検討 特殊教育学研究 51 (4), 335-345.

関戸 英紀、田中 基 2010 通常学級に在籍する問題行動を示す児童に対する PBS (積極的行動支援) に基づいた支援 -クラスワイドな支援から個別支援へ- 特殊教育学研究 48 (2), 135-146.

司城 紀代美 2012 通常学級において「特別な支援が必要」とされる児童と他児とのかかわり -ヴィゴツキー障害学の視点から- 特殊教育学研究 50 (2), 171-180.

武田 篤、斎藤 孝、新井 俊彦、佐藤 圭吾、藤井 慶博、神 常雄 2013 特別支援教育における学校コンサルテーションの充実に向けて ~コンサルタントが抱く困難性と求められる専門性~ 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要 35, 79-85.

筒井 雄二 2010 脳内ドパミン作動性神経系によるオペラント行動の制御機序の解析 (福島大学) 科学研究費補助金研究成果報告書

Reddy, Vasudevi、松沢哲郎、佐伯胖、下條信輔 (近刊) 人間科学における「二人称的アプローチ」中山人間科学振興財団 創立 25 周年記念シンポジウム 中山書店

柳 百合子、司城 紀代美 2015 中学校の通常学級担任による特別支援教育の視点に立った学級づくり 宇都宮大学教育学部教育実践紀要 1, 21-27.

あとがき

筆者がたまたま見学していたある授業中に、一人の学生が突然意識を失い椅子から崩れ落ちた。とっさのことなので周りの学生は気づかなかったり、また、何があったのか唖然とするばかりのところを、一つ置いた席の学生がすぐに駆け寄り、自分の身内や親友のように抱き上げて面倒を見ていた。実は筆者も近くに居合わせたが、女子学生ということもあって直接援助の手を差し出しにくかった。もしも倒れた学生が自分の身内なら、何をおいても駆け付けたであろうと後になって気が付いた。唖然と見ているとか、多くの人がいるから誰か何とかしてくれるだろう、というのは3人称的な見方で、身内だったら、親友だったらという場合が2人称的といえる。介抱した学生は私とあなたという2人称の世界に生きているのであろう。発達障害児支援には、母親が大きな役割を果たすと言われる。母は子に対して2人称的、あるいは1.5人称的といえるかも知れない。3人称ではない支援が求められる。

本研究で分析に用いたKHcoderを紹介していただいた同僚の松田謙次郎先生に感謝申し上げます。

(受付日: 2016. 12. 10)